

A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio

Sílvia Nunes da Silva Júnior¹

Antonia Maria Medeiros da Cruz²

Resumo

Inserido na relação entre os estudos dialógicos (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) e a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), o presente artigo discute os aspectos constitutivos da compreensão leitora, tomando como base, para tanto, a noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003; ZOZZOLI, 2012) em uma prática de letramento literário no ensino médio. Para a efetivação da citada prática, partimos da Sequência Básica de Leitura (COSSON, 2014), e no tocante a obra literária utilizada, recorreremos ao texto “A cartomante”, de Machado de Assis. O *corpus* analisado é composto por produções de textos dos alunos que participaram da experiência. Nas produções, são identificadas as formas de compreensão dos alunos através de categorias como: produções reprodutivas, ou compreensões passivas (FIORIN, 2008); produções em processo de construção autônoma; e produções criativas. Em linhas gerais, as análises destacam que as produções reprodutivas ocorreram em menor escala, e que, felizmente, a maior parte dos alunos se incluem no processo de construção autônoma ou já escrevem produções criativas. Tal constatação confirma a importância de se efetivar práticas de letramento literário na educação básica, em busca de formações críticas e autônomas do alunado para as atividades sociais.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Produções. Processo

THE ACTIVE RESPONSIVE UNDERSTANDING OF THE STUDENT IN A LITERARY LITERARY PRACTICE IN MIDDLE SCHOOL

Abstract

The present article discusses the constitutive aspects of the reading comprehension, based on the notion of the concepts of reading comprehension (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) and Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). active responsive understanding (BAKHTIN, 2003; ZOZZOLI, 2012) in a literary literacy practice in high school. For the implementation of this practice, we start with the Basic Reading Sequence (COSSON, 2014), and regarding the literary work used, we refer to the text “A fortune teller”, by Machado de Assis. The corpus analyzed is composed of texts produced by the students who participated in the experiment. In the productions, the forms of understanding of the students will be identified through categories such as: reproductive productions, or passive comprehension (FIORIN, 2008); productions in the process of autonomous construction; and creative productions. In general terms, the analyzes point out that reproductive productions occurred on a smaller scale, and that, fortunately, most students are included in the process of autonomous construction or already write creative productions. This finding confirms the importance of literacy literacy practices in basic education, in search of critical and autonomous training of students for social activities.

Keywords: Reading Comprehension. Productions. Process

1 Considerações iniciais

As discussões acadêmicas sobre o ato de ler, a partir da década de 80 (FREIRE, 1989), apontavam que o fato de os educandos reconhecerem o código da língua escrita e saberem decodificá-lo em exercícios escolares **não lhes garantiam necessariamente** a competência de utilizar tal conhecimento para/em práticas sociais aplicadas em contextos extra-escolares. São essas considerações que fazem deslocar o foco do ensino da língua portuguesa, antes centrado na forma/estrutura linguística (SAUSSURE, 2006 [1916]), para o uso da linguagem nos variados ambientes sociais e não apenas a escola de educação básica ou o contexto universitário. Diante disso, a teoria dialógica de linguagem, representada pelos estudos de Bakhtin (2003), Volochinov (2017) e demais integrantes do chamado círculo bakhtiniano, atribui às reflexões sobre ensino de leitura e escrita, em gêneros e suportes literários ou não, subsídios pertinentes para uma observação constante de como a linguagem se concebe como prática social, concreta e dinâmica na interação entre os sujeitos, isso a partir de categorias, como: perspectivas axiológicas (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926), gêneros do discurso, alteridade e compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), sendo a última o foco deste estudo.

A compreensão de linguagem da teoria dialógica, ou, como se está trabalhando com os variados discursos, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), corrobora, a nosso ver, com as reflexões de Street (1984) sobre letramento ideológico e, mais especificamente, com as discussões sobre letramento literário (COSSON, 2014), as quais se agregam mais especificamente ao ensino de leitura e escrita de textos literários em sala de aula, considerando, para tanto, as crenças, valores e identidades dos sujeitos que aprendem e compartilham diferentes conhecimentos em contextos de ensino e

aprendizagem de língua portuguesa. Acreditamos que a noção de letramento pretende recobrir as práticas de ensino de leitura e de escrita que vão além do simples ato de ler e escrever, conhecido como alfabetização, caracterizado por Street (1984) como letramento autônomo. Ser letrado significa que o educando sabe fazer uso do ato de ler e escrever em situações sociais concretas e específicas, e, por isso, significativas.

Assim, a sociedade vigente exige que se ultrapasse, principalmente nas salas de aula, o modelo de letramento autônomo que trata o sistema de leitura e escrita enquanto produto acabado do qual o aluno precisa apenas apropriar-se. É preciso considerar que as atividades de leitura e de escrita estão intrinsecamente relacionadas com o contexto social e cultural nos quais os sujeitos estejam inseridos como dito anteriormente. Nessa perspectiva, o sentido do que se ler redimensiona as práticas sociais efetivadas nos lugares em que os alunos vivem e dialogam com diferentes sujeitos.

Vale lembrar que existem vários letramentos, não se limitando apenas às práticas de leitura e escrita (ROJO, 2009), e agências (KLEIMAN, 2006), as quais são os lugares onde os sujeitos constituem esses letramentos, sendo a escola a mais importante delas. Nessa perspectiva, é ela que deve ampliar e buscar abrigar diversas formas de letrar para contemplar práticas coletivas em busca de formar cidadãos críticos e, por consequência, reflexivos e participativos. Entretanto, o que se percebe, como salientam Soares (1999) e Rojo (2009), é que os sujeitos escolarizados muitas vezes não conseguem dar conta de práticas letradas fora da escola e, por outro lado, sujeitos não escolarizados já conseguem atender às demandas sociais de letramento, manifestando no dia-a-dia a concepção de que os letramentos são múltiplos (ROJO, 2009).

Na escola, predominada pela concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se

as atividades de ler e escrever como um conjunto de capacidades (STREET, 1984) progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento (SOARES, 1999; ROJO, 2009; KLEIMAN, 2006), em contraponto, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, ideológicas e que visam constituir habilidades de uso da linguagem, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Nessa linha de pensamento, o papel do professor acrescenta uma nova roupagem ao seu papel social, passando de alfabetizador para agente de letramento (KLEIMAN, 2006). O objetivo dos estudos de letramento focalizados no processo contínuo de formação do professor é o de que mesmo o professor de formação tradicional precisa aos poucos refletir sobre como propiciar atividades que de fato contribuam para os processos de letramento dos alunos, levando-os a constituir melhor as suas formações como os sujeitos da linguagem que são.

Voltando ao dialogismo, a noção de compreensão responsiva ativa pode trazer muitas contribuições às propostas pedagógicas de ensino de leitura (e de língua portuguesa como um todo) no espaço escolar. Segundo Zozzoli (2012), tal noção possibilita a orientação de nossas ações no que diz respeito ao modo como conduzimos o ensino de leitura na prática de sala de aula. Bakhtin assevera que é a compreensão ativa da palavra em seu sentido particular que possibilita a comunicação entre os interlocutores, visto que todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto (VOLOCHINOV, 2017). Sua visão de linguagem como ato de realização concreta pela interação entre os sujeitos falantes, a nosso ver, responde adequadamente às necessidades atuais de ensino de leitura pela escola.

De acordo com as ideias do Círculo de Bakhtin, os discursos escritos com os quais o leitor se depara são frutos de discursos já vistos/ouvidos, e, também, à antecipação do discurso do outro-leitor para o estabelecimento da interação. Em outras palavras, as nossas vozes são réplicas das vozes dos outros. Assim, a compreensão responsiva ativa é parte dos processos interativos vivenciados pelos seres humanos. Buscar elementos que caracterizam a compreensão responsiva dos discursos escritos consiste no objetivo principal deste trabalho. Acreditamos que a discussão aqui proposta pode trazer elementos importantes para o modo de se conduzir o trabalho com a leitura em sala de aula de língua portuguesa, pois as situações didáticas podem desencadear posturas diferenciadas no aluno-leitor, estimulando-o a assumir, diante do texto, desde uma atitude reprodutiva, que não fornece novos dados para o diálogo com outro, até uma posição crítica e criativa (ROJO, 2009).

Diante dessas considerações, o objetivo deste estudo, inserido na articulação entre Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e Dialogismo (BAKHTIN, 2003, VOLOCHINOV, 2017), é o de identificar como a noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) se manifesta em uma prática de letramento literário desenvolvida em uma turma de 1º ano do ensino médio. Para a efetivação da citada prática, partimos da Sequência Básica de Leitura (COSSON, 2014), e no tocante a obra literária utilizada, recorreremos ao texto “A cartomante”, de Machado de Assis. O *corpus* analisado é composto por produções de textos dos alunos que participaram da experiência, tendo o intuito de identificar as formas de compreensão deles através de categorias como: produções reprodutivas, ou compreensões passivas (FIORIN, 2008); produções em processo de construção autônoma; e produções criativas. O texto nos seguintes tópicos, além das considerações iniciais e finais: compreensão e produção responsiva ativa;

as sequências de leitura e o letramento literário; breves apontamentos metodológicos; e reflexões sobre a prática efetivada em sala de aula.

2 Compreensão e produção responsiva ativa no ensino de leitura

A teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017) defende, em linhas gerais, que linguagem e sociedade são termos indissociáveis. Depreendemos, assim, que uma está intimamente relacionada a outra, uma vez que a linguagem precisa dos contextos sociais para se estabelecer e a sociedade só existe devido à linguagem que norteia a interação entre os sujeitos. Essa interação só é possível por meio de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), que é seguida de uma resposta, verbal ou não, denominada por Bakhtin (2003) como atitude responsiva ativa.

Volochinov (2017) apresenta três elementos que são fundamentais para a compreensão do sentido de um enunciado e para estabelecer a interação entre os interlocutores: o horizonte espacial dos interlocutores, que é “conjuntamente visto” pelos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, aquilo que é “conjuntamente sabido” pelos interlocutores, o que permite que a compreensão mútua se estabeleça nos níveis mínimos necessários para a interação; e sua avaliação comum, o que é “unanimemente avaliado” pelos interlocutores em função dos dois aspectos anteriores.

No que concerne à leitura, esses elementos caracterizam o autor e o leitor como participantes responsáveis para o estabelecimento da interação. Assim, se o leitor se fixar exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926) que é inerente ao discurso escrito, a significação do enunciado fica comprometida. O leitor não

tem, pois, condições de manifestar uma reação, de concordância ou discordância com o autor e o texto.

Nesse contexto, considerando o ensino de leitura, conforme Faraco (2000), “o professor precisa reconstruir os determinantes contextuais – contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou ideológicas do autor - geradores do texto”. Assim, a compreensão desse todo discursivo leva a um ato de resposta “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Para tanto, podemos dizer o sujeito estará sempre se constituindo no processo de interação com outros sujeitos, com outros discursos. Esses elementos são apresentados pelo Círculo de Bakhtin como questões integradas, inseparáveis e constitutivos aos atos humanos, ou seja, o sujeito é considerado sempre de forma situada em uma dada situação social, histórica e concreta. Nesse sentido, Volochinov (2017) afirma que o processo de compreensão de um signo consiste na aproximação do signo apreendido com outros signos já conhecidos. É possível perceber, dessa maneira, que o signo é ideológico e tem relação com diversos outros. O signo não apresenta valor absoluto fora da interação social. Portanto, ele é um elemento sujeito a critérios ideológicos, visto que se trata de compreender a sua significação numa enunciação particular.

Assim, no contexto da sala de aula, é necessário que se pratique a leitura não como mera identificação, sem compreensão. As letras, as sílabas, as palavras e as sentenças continuarão sendo apenas sinais imutáveis. Se essas formas são absorvidas e atualizadas pelo contexto interativo, elas ganham o caráter de novidade e elevam-se à qualidade de signo, dando origem ao processo de decodificação. A palavra não pode existir apenas

como sinal, porque, se assim for, ela não será entendida como palavra, considerando que a pura sinalidade não existe (VOLOCHINOV, 2017), já que a palavra, no dialogismo, é sempre carregada de conteúdo ideológico.

Por esses aspectos, convém ressaltar que “descodificação”, na ótica bakhtiniana, não se confunde com “decodificação”. Decodificar é um processo de reconhecimento do código escrito e sua associação com o significado pretendido no texto (ANGELO e MENEGASSI, 2011), enquanto o ato de descodificar implica que o leitor leve em conta a enunciação particular. Portanto, os valores sociais e as significações ideológicas da interação em curso. Essas ideias contribuem para a reflexão sobre a compreensão leitora nas situações de ensino e aprendizagem, isto é, a compreensão que um leitor efetua e manifesta em situação de leitura de discursos escritos na escola.

Como extensão da noção de compreensão responsiva ativa, Zozzoli (2002, 2012) propõe a noção de “produção responsiva ativa” definida como a continuidade da atitude responsiva ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado como parte de um processo dialógico que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. Para a autora, tal noção é bastante útil para desenvolver atividades de produção de textos nos contextos de ensino e de aprendizagem, classificando-as segundo o grau de resposta ativa que elas podem pressupor, e, ainda, para analisar do ponto de vista linguístico-discursivo as produções dos alunos em termos de indícios de produção ativa, para fins de avaliação no próprio processo de aprendizagem.

Sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa/materna, Zozzoli (2012) defende que a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo,

o que remete à necessidade de se estabelecer uma interação que proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos com base na sua leitura de mundo. Partindo desses pressupostos, utilizamos, neste trabalho, a Sequência Básica de Leitura, sugerida por Cosson (2014), como estratégia para possibilitar a compreensão responsiva ativa através de um trabalho com o gênero conto, que, pertencendo à esfera literária, proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, por conduzir ao domínio da palavra a partir dela mesma, como explicaremos no tópico a seguir.

3 As sequências de leitura e o letramento literário

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de “saber e prazer” (COSSON, 2014, p. 52). Ele ocupa um lugar único em relação à linguagem e proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Tal letramento, através da escola, demanda um processo educativo específico que apenas a prática de leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha.

Com efeito, devemos ir além de simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. No sentido de promover o letramento literário, Cosson (2014) propõe sequências (básicas e expandidas) de trabalho que exigem uma antecedente preparação, cujos mecanismos podem favorecer o processo de leitura e compreensão como um todo.

Cosson (2014) contextualiza que quando começou a trabalhar com a montagem da sequência básica para o letramento literário achou essa prática bastante satisfatória, uma vez que todas as crianças,

de diferentes séries, respondiam à estratégia da sequência com entusiasmo e demonstravam leituras significativas dos textos literários. Para ele, não só aluno, mas também os professores se mostravam envolvidos com o novo método, tendo em vista que a partir dele se abria um caminho para o ensino de literatura na escola. Conforme a proposta do autor, a sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, a seguir explicadas.

Segundo Cosson (2014), na **motivação** precisamos realizar práticas que tenham uma ligação com o texto a ser lido, colocando os alunos em situações que demandem posicionamentos em relação a um tema. A motivação “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2014, p. 77). Ela pode variar entre uma simples conversa, uma brincadeira, um vídeo, uma piada, uma música etc.

Na etapa de **introdução**, deve ser feita a apresentação do autor e da obra; atividade relativamente simples, porém que demanda dos professores alguns cuidados, adverte Cosson (2014). Para ele, é importante não transformar esse momento em mero detalhamento da biografia do escritor, considerando que isso só interessa a um pesquisador, e que a leitura não pretende descobrir qual a intenção do autor ao escrever uma obra, mas sim aquilo que está dito para o leitor. São suficientes, nesse momento, informações básicas.

Já no momento da **leitura** propriamente dita, Cosson (2014) não recomenda que durante aquele tempo não seja feita nenhuma interferência quando o texto é extenso, pois a leitura escolar precisa de acompanhamento, direção e objetivo a cumprir, sem que se torne um policiamento. No caso de o texto ser curto, realmente temos de esperar a conclusão da leitura para se discutir sobre o que foi apresentado.

Se a leitura é realizada em casa, devido à extensão do texto, precisamos convidar o aluno a apresentar os resultados. Cosson (2014) denomina esses momentos por intervalos, os quais podem ocorrer até mesmo por meio de uma simples conversa sobre o andamento das atividades. O autor afirma ainda não ser pertinente a preocupação do professor em relação ao temor de “estragar” a história com os alunos que leem mais rápido e a contam para os que leem mais devagar.

No último passo da sequência, a **interpretação**, Cosson, (2014) sugere que as atividades devem ser registradas de formas variadas, considerando a idade do aluno, a série, o objetivo do professor, do texto escolhido, entre outros aspectos. São exemplos citados pelo teórico: um desenho; uma música que expresse sentimento de personagem; uma resenha; uma dramatização; o registro em um diário; a criação de capítulo a mais para a história; alteração dos espaços onde os personagens se encontram; inserção de um longo período temporal na narrativa (o que aconteceu dez anos depois); o leitor se incluir na história; entre outros. Como podemos perceber, existem muitas maneiras de registrar o que foi lido em diferentes atividades de interpretação. Seguiremos, no próximo tópico, com a articulação de teoria (explanada até este momento) e prática (o que foi desenvolvido na sala de aula).

4 Breves apontamentos metodológicos

Inserido no campo da Linguística Aplicada, que é social, reflexiva, crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), este estudo toma como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual é fundamentalmente interpretativista (CHIZZOTTI, 2003). A Linguística Aplicada nos propicia a possibilidade de a teoria problematizar a prática e a prática problematizar a teoria. Sob essa ótica, com o aparato teórico explanado e

uma análise prévia dos dados, destacamos três categorias em que as produções textuais escolhidas para compor o corpus podem ser inseridas: produções reprodutivas, ou compreensões passivas (FIORIN, 2008); produções em processo de construção autônoma; e produções criativas. A análise que se inicia no tópico a seguir não se limita apenas em uma prática descritiva do que ocorreu na experiência em sala de aula, mas, também, em possíveis articulações com teorias que corroboram com o que já apresentamos até este momento. Os textos apresentados serão enumerados e, por questões de ética, os alunos serão denominados por Aluno A, Aluno B e Aluno C.

5 Reflexões sobre a prática efetivada em sala de aula

Neste espaço, apresentaremos e discutiremos sobre a compreensão e produção ativa responsiva em uma prática de letramento literário, com alunos de uma turma de 1ª ano do Ensino Médio, a qual esteve, no momento da efetivação da prática, composta por 26 educandos, de uma escola do sertão pernambucano. Aplicamos a sequência básica de letramento literário, conforme nos orienta Cosson (2014), com o conto “A cartomante”, de Machado de Assis.

“**A Cartomante**”, publicado em 1884, é uma narrativa que relata um triângulo amoroso que remete a um enfoco pessimista da vida. Isso é enfatizado através das mentiras proferidas pela cartomante e pelo fim trágico de duas personagens. Do lado psicológico, Machado faz uma jogada com a ingenuidade e a malícia de Camilo, o qual trai o amigo fiel e amante de sua esposa para assassiná-lo. Ainda faz uma crítica ferrenha sobre os padrões de comportamento e situações humanas. Há a presença de um enredo que envolve o leitor, motivo pelo qual o escolhemos para ser trabalhado com a turma. Constantemente o narrador invoca

o público e o faz participar da trama, assim como usa metáforas e articula comportamentos pessoais conturbados entre as personagens.

Para iniciarmos a sequência, utilizamos oralmente como **motivação** a piada a seguir:

Sapo na cartomante

O sapo foi se consultar uma cartomante e assim que ela distribuiu as cartas sobre a mesa, profetizou:
___ Vejo uma moça loira, muito bonita e inteligente, querendo saber tudo sobre você...
___ Croac! Quando e onde eu vou conhecer essa gatinha?
___ Semestre que vem, na aula de Biologia!

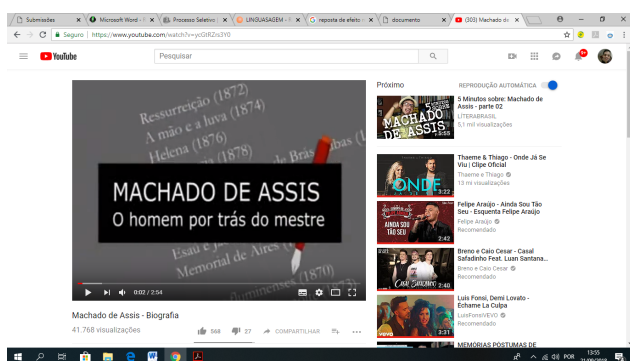
Fonte: <http://www.segs.com.br/mais/piadas>

Em seguida, interpretamos a piada e discutimos sobre a credibilidade que têm as cartomantes na vida das pessoas, questionamos se os educandos costumavam ler e, também, se acreditavam ou não na previsão de futuro através da leitura das cartas, linhas das mãos, astros etc. Os alunos demonstraram uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) em relação a piada, uma vez que discutiram entre si sobre as construções de sentido estabelecidas no diálogo do sapo com a cartomante. Alguns não entenderam logo após a leitura do texto e precisaram ouvir os colegas para que a compreensão se efetivasse. Nesse sentido, lembramo-nos do que Bakhtin (2003, p. 271-272) denomina por compreensão responsiva de efeito retardado:

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas isso, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ativamente entendido

responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.

Esse primeiro momento evidenciou que as práticas de letramento literário estão intimamente relacionadas com as relações dialógicas, visto que alguns alunos tiveram a resposta imediata e outros não. A partir das considerações de Bakhtin (2003), vemos que ambas as compreensões estão dentro do plano da responsividade. Introduzimos, em seguida, o conto “A cartomante” e apresentamos o autor da obra através de um vídeo de três minutos, ilustrado e referenciado a seguir:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=yGtRZrs3Y0>

Destacamos a importância literária de Machado de Assis e a grande influência literária do mesmo. Ressaltamos que esse autor era dono de obras máximas da literatura e que teve seu conto “A Cartomante” publicado em 1884, mais tarde sendo incluído nos livros “Várias Histórias” e “Contos: Uma Antologia”. Mencionamos que o conto que seria lido é pautado em um triângulo amoroso: Vilela, homem de 29 anos, com porte mais maduro, casado com Rita, 30 anos, com postura de uma dama perfeita e afetuosa, e Camilo, um funcionário público de 26 anos; além da mulher que dá título ao conto: a cartomante, mulher de 40 anos, italiana, morena e magra.

No terceiro momento da Sequência Básica de Leitura, iniciamos a leitura em voz alta, alternando entre os alunos e os professores-pesquisadores. Os educandos se mostravam atentos, instigados, ávidos para saber o final da história, isso diante

das inquietações que iam surgindo no decorrer da leitura. Encerrada a leitura, demos sequência à interpretação do conto, solicitando que os alunos expressassem oralmente o momento da leitura que mais os tinha surpreendido e questionamos se o desfecho esperado por eles. Seguiram-se as seguintes questões: Há relação entre o texto e a piada lida inicialmente? O que mais surpreendeu cada um de vocês? etc.

Para concluir o momento de interpretação, solicitamos aos educandos a elaboração de um texto como uma extensão do original, para que eles pudessem ter espaço para interagir sobre o conto e seus personagens. As interpretações seriam em forma de *fanfictions*, narrativas ficcionais, escritas e divulgadas por alunos, que, na grande maioria, já tinham se tornado fãs de Machado de Assis, no mural de leituras da escola. Os alunos deveriam partir da apropriação de personagens e enredo do conto, sem que houvesse a intenção de ferir [direitos autorais](#) ou obter lucros. Portanto, a finalidade seria a construção de um universo paralelo ao original e, também, a ampliação do contato desses leitores com as obras para limites mais extensos.

A elaboração de interpretações textuais na Sequência Básica de Leitura pode propiciar ao aluno condições de se posicionar ativamente a respeito da palavra do outro, ou seja, de manifestar uma compreensão e, consequentemente, realizar uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002, 2012). No entanto, segundo Marcuschi (1996), percebe-se que muitas vezes elas são elaboradas com reproduções de partes do texto, sem reflexão ou atitude crítica do aluno-leitor, como se as significações e os sentidos textuais-discursivos estivessem encarcerados no interior dos textos.

Esse tipo de atividade, dentro da Sequência Básica de Leitura, propicia respostas não reprodutivas, que dão continuidade a corrente dialógica, conduzindo o aluno leitor a uma postura crítica, questionadora, fazendo fluir o

imaginário, sem o compromisso de cumprir à risca determinações do professor. Assim, ela estimula que o aluno busque na sua realidade o seu ponto de vista em relação ao texto, não enfraquecendo o processo de comunicação discursiva. Dessa maneira, a escola pode trilhar um caminho para ensino da leitura pautado na interação do aluno com o texto, propiciando condições para que a criatividade e a criticidade do professor e dos alunos se instaurem na sala de aula.

Concordando com as proposições bakhtinianas, de que decodificar não é descodificar (ver aparato teórico), ou seja, precisa-se ir além de ensinar a identificar, na interpretação do texto “A Cartomante”, buscamos favorecer uma postura responsiva ativa do aluno-leitor, no intuito de contribuir para o processo de letramento literário. Precisamos proporcionar atividades para os educandos no sentido de que eles possam assumir postura ativa em seus discursos, levando em conta muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais do texto, fatores não-ditos, mas imprescindíveis no processo de compreensão do texto. É a partir desse conjunto visto e sabido que o aluno-leitor avalia a situação apresentada no texto, manifestando uma reação de concordância ou discordância, isto é, uma produção responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002, 2012).

Para efeito de exemplificação, reproduzimos cópias dos textos, para uma mostra analítica/interpretativa, representando o todo das produções dos alunos. Vale lembrar que a turma na qual foi realizada a atividade é um 1º do Ensino Médio e que os alunos são advindos de várias escolas, de dentro e de fora do município. Também não foi feita revisão gramatical, pois não era o objetivo no momento.

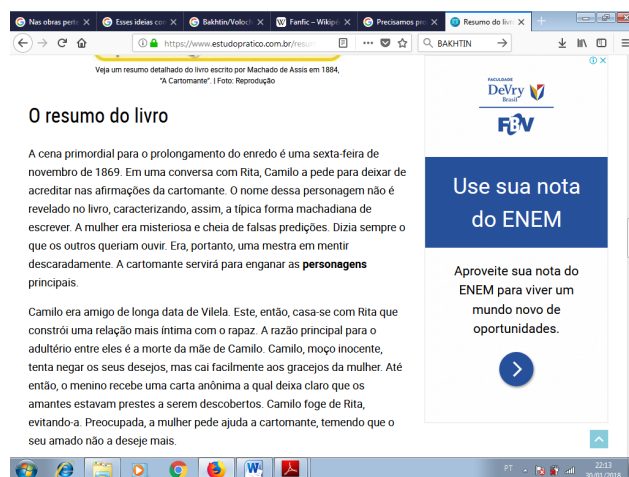
Texto 1:

A cartomante

A cena primordial para o prolongamento do enredo é uma sexta-feira de novembro de 1869. Em uma conversa com Rita, Camilo a pede para deixar de acreditar nas informações da cartomante. O nome dessa personagem não é revelado no livro, caracterizando, assim, a típica forma machadiana de escrever. A mulher era misteriosa e cheia de falsas predições. Dizia sempre o que os outros queriam ouvir. Era, portanto, uma mestra em mentir descaradamente. A cartomante servirá para enganar as personagens principais.

Camilo era amigo de longa data de Vilela. Este, então, casa-se com Rita que constrói uma relação mais íntima com o rapaz. A razão principal para o adultério entre eles é a morte da mãe de Camilo. Camilo, moço in ..., tenta negar os seus desejos, mas cai facilmente nos gracejos da mulher. Até então, o menino recebe uma carta anônima a qual dizia claro que os amantes estavam prestes a serem descobertos. Camilo foge de Rita, evitando-a. Preocupada, a mulher pede ajuda a cartomante, temendo que o seu amado não a deseje mais.

No texto 1, o Aluno A, diante da proposta do *fanfiction* do conto “A cartomante”, de Machado de Assis, como proposta de interpretação, seguindo as etapas da Sequências Básicas de Leitura (COSSON, 2014), aplicada nessa atividade, apenas reproduziu um trecho de um resumo encontrado na internet, conforme pode ser percebido na captura de tela a seguir:



Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/resumo>

Tal fato nos permite inferir que esse comportamento se deve ao processo de escolarização a que o sujeito foi submetido, como exercícios de identificação e cópia de informações do texto, os quais não lhe garantiram o desenvolvimento

e o aprimoramento de suas respostas ativas. O aluno A demonstra uma compreensão passiva (FIORIN, 2008) e, por essa razão, a sua produção é reprodutiva, visto que ele não utilizou a crítica social para desenvolver os seus pontos de vista em relação ao texto literário que levamos para a sala de aula. Sobre a não compreensão do aluno, Zozzoli (2012) assinala que existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação. Trata-se, na realidade, de uma compreensão não conforme ao padrão de compreensão esperado, mas não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão, o que não ocorre no Texto 1.

Texto 2:

Rita era casada com Vilela, mas o traía com seu amigo Camilo. Muito antes desse caso começar, Rita teria passado por uma cartomante, que lhe dissera que ela gostava de uma pessoa e que tinha medo de ser esquecida por tal pessoa, que no caso era Camilo. Rita falou sobre esse encontro com a cartomante, e com deboche por não acreditar, Camilo ria. Algum tempo depois, a mãe de Camilo veio a óbito, o que foi apenas o necessário para que Rita se aproximasse dele. Assim, Camilo descobre o amor. A partir daí começa o caso.

Camilo frequentava muito a sua casa, até que um dia ele recebe uma carta anônima, e nela estava escrito que ele era um imoral e perverso, e que todos já sabiam da sua aventura. Com medo frequenta a casa de Rita, que também é a de Vilela, cada vez menos. Este notou-lhe as ausências, Camilo respondeu que tal motivo era uma paixão frívola de rapaz. Então foi nesse tempo que Rita recorreu a cartomante. Mesmo assim, Camilo não sossegou, pois temia que o anônimo fosse Vilela. Alguns dias depois Camilo recebe um bilhete de Vilela, que o chamara para ir a sua casa, pois tinha algo muito importante a lhe contar. Camilo temendo a o que iria ser, foi mesmo assim. Mas antes passa na casa da cartomante, que diz para ele ficar despreocupado que Vilela não saberia de nada. Ao chegar lá, todo reluzente, Camilo encontra Rita a chorar e Vilela com um sorriso enorme no rosto, então lhe dá a notícia. Rita está grávida. E afora o que fazer pois sabiam eles que o filho que Rita está a espera não é de Vilela, mas sum de Camilo. Rita toda desconfiada, Camilo surpreso e Vilela, coitado, feliz da vida por achar que será pai. E como a cartomante disso, nada de Vilela descobrir de tal aventura, tal qual resultou em uma inesperada gravidez. Na qual, ninguém além de Rita e Camilo, saberá toda a verdade.

Ao insistir na repetição de parte explícita da superfície textual do conto original, quando, logo no início do texto, afirma que Vilela era traído por sua esposa Rita com Camilo, o Aluno

B se apresenta como um leitor em processo de construção de autonomia e já se insere no contexto dos alunos que exprimem atitudes de continuidade do diálogo, demonstrando a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) em processo de construção autônoma. O aluno-autor mantém muitos elementos do texto original, no entanto surpreende ao escrever um final que aponta para a vida, diferente do conto original, ao afirmar que Rita está grávida e o filho não é do marido, e sim do amante, porém mantendo a esfera de histórias escusas e de finais inusitados.

Texto 3:

A tragédia

Em um lindo dia de verão, um casal apaixonado marca a data do casamento. Numa pequena capela de um povoado na França, os noivos casam. Como presente de casamento, o noivo apaixonado, Vilela, presenteia sua amada, Rita, com um cruzeiro; mal sabia Vilela, que o primeiro amor da vida de Rita, Camilo, estaria também saindo de lua de mel no mesmo cruzeiro.

Dois dias antes do casamento Vilela recebeu uma carta de uma cartomante dizendo: “Tenha cuidado com o que vai acontecer”. Vilela ficou surpreso, porém ignorou.

Chegado o dia da viagem da lua de mel, Vilela e Rita embarcaram. Vilela cada vez mais encantado com a beleza de Rita, moça de pele branca, olhos azuis e cabelo preto, não podia negar que o olhar dela era sombrio.

No primeiro dia abordo do navio, Rita encontra Camilo. A moça não esconde a felicidade de reencontrar o grande amor de sua vida, no passado.

No terceiro dia de viagem, Vilela começou a perceber que Rita estava ficando ausente, sempre dava um jeito de ficar só

Ao cair da tarde do quarto dia, Vilela resolveu procurar Rita, inconformado com sua ausência.

Ao andar pelos corredores, ouviu sussurros em um quarto, chegou mais próximo e percebeu que era a voz de Rita. Abriu discretamente a porta e viu Rita e Camilo na cama. Fechou a porta e saiu fingindo nada ter visto. Alguns minutos depois, Rita volta para o quarto do marido. Ela estava carinhosa como nunca. Vilela mais carinhoso ainda, massageou seu corpo para em seguida, covardemente golpear o corpo dela com uma faca. Nervoso, Vilela não sabia o que fazer com o corpo, quando resolveu jogá-lo debaixo da cama.

No dia seguinte, Vilela vai atrás de Camilo. Camilo muito simpaticamente diz que também estava de lua de mel e que Rita era uma pessoa que havia conhecido no passado. Explicou que Rita tinha ido ao quarto dele ontem, a convite da esposa, que sentaram na casa, falaram do passado e que a partir dali continuariam grandes amigos.

Vilela, diante da informação de que Rita era inocente, volta para seu quarto e tira a própria vida.

No Texto 3, percebemos que marcas do que estava instituído no conto foram aguçadas conscientemente e, de forma mais abrangente, somaram ao texto algo de suas experiências individuais, transformando as palavras “alheias” em palavras “próprias”, de modo bastante criativo; inclusive quando o autor proporciona um final inesperado para sua história. Assim, o Aluno C desenvolveu uma produção criativa. O aluno-autor induz o leitor a pensar que Vilela estava sendo traído por Rita, para no final revelar que a relação de Rita e Camilo, muito embora tenham sido apaixonados no passado, naquele momento era apenas de amizade, e que o encontro no quarto de Camilo aconteceu a convite da atual esposa de Camilo. A imaginação do autor da releitura flui ao ponto de acrescentar na versão original do conto o suicídio de Vilela, que estava atormentado por ter sido injusto com Rita. Nesse sentido, concordamos com Menegassi (2009, p. 12), ao destacar que “a responsividade é motivada pelo encontro e choque das palavras-signo com o mundo interior do outro, a partir do contexto social da enunciação”, o que diariamente ocorre na prática escolar.

6 Considerações finais

Com as discussões teóricas, metodológicas e práticas estabelecidas neste estudo, diversos pontos merecem ser retomados nas últimas considerações como um modo de reforçar as contribuições do que efetivamos para outros estudos sobre letramento literário, dialogismo e Linguística Aplicada. O aporte teórico do dialogismo, mais especificamente, de compreensão responsiva ativa, dialoga significativamente com as considerações de Cosson (2014) e outros autores sobre o letramento literário do aluno e, também, do professor de língua portuguesa.

Grande parte dos alunos envolvidos na pesquisa respondeu ativamente ao que os professores solicitaram. Sendo assim, na prática de interpretação do conto, esses alunos demonstram não se restringirem à mera assimilação das formas linguísticas, como é típico do que a escola ainda insiste em formar decodificadores de códigos numa perspectiva de letramento autônomo (STREET, 1984). A Sequência Básica de Leitura, nesse sentido, serve/iu como um veículo importante para que aspectos ideológicos fossem/sejam resgatados na sala de aula.

Observar a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) do aluno-leitor possibilita que o professor crie táticas (DE CERTEAU, 2014) diversas para que o leitor em construção entenda o texto como um recipiente de signos ideológicos e aprenda a refletir e dar uma contra palavra às visões, valores e ideias do mundo através da interação com o texto. E quando se trata do texto literário, abre-se um leque ainda maior de oportunidades para as produções responsivas ativas (ZOZZOLI, 2002, 2012), as quais não precisam ser semelhantes ao texto lido, mas sim, criativas a ponto de apresentar os indícios e autoria do aluno como autor de textos interpretativos.

Contudo, foi possível perceber que o sentido dado ao conto, no momento da interpretação, está ligado a lugares e as práticas decorrentes da vivência do leitor, e que a escola pode ampliar e abrigar diversas formas de letrar, contemplando práticas pertinentes à formação de leitores, literários ou não. Assim, para aprimorarmos das atitudes responsivas dos nossos alunos, precisamos de encaminhamentos didáticos que confrontem as experiências do leitor com os discursos presentes no texto e no contexto.

Referências

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)*, v. 14, p. 201-221, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto e CASTRO, Gilberto. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educare Revista*. Curitiba: PR (15), s.p. 2000.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se contemplam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas & Letras (UNIOESTE)*, v. 10, p. 1-24, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- . M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) *Ler e produzir*: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 13-32.

Submissão: 06 de abril de 2019.

Aceite: 06 julho de 2019.